Praca w Klasach Łączonych

rok II–1934/5 Nr. 5

WARSZAWA

PUBLICZNE SZKOŁY POWSZECHNE Z KLASAMI ŁĄCZONEMI W ŚWIETLE NOWEGO USTAWODAWSTWA SZKOLNEGO

Od 20 sierpnia 1935 r. 7-klasowa Publiczna szkoła powszechna będzie szkołą całkowicie opartą na Ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa. Inaczej natomiast przedstawia się rzecz, jeżeli chodzi o szkoły niżej zorganizowane, ściślej mówiąc, o szkoły, w których będziemy mieć do czynienia z klasami łączonemi o kursie dwu i trzyletnim.

W artykule niniejszym spróbujemy zapoznać czytelnika z istniejącemi Ustawami, rozporządzeniami i okólnikami, normującemi życie w szkołach tego typu. Wymienić tu należy: 1. Ustawę o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r.[1]. 2. Statut Publicznych Szkół Powszechnych[2]. 3. Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 10 marca 1934 r., dotyczący organizacji roku szkolnego 1934/35[3]. 4. Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 12 lipca 1934 r. (Nr. I. P. R. 2857/34) o nowym programie nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim jęz. nauczania[4]. 5. Okólnik Min. W. R. i O. P. z dnia 12 lipca 1934 (Nr. I. P. R. 2859/34). 6. Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechne I i II stopnia. Szkoły powszechne III stopnia o 5 i 6 nauczycielach[5].

Omówimy pokolei, co z powyższych przepisów odnosi się specjalnie do interesującego nas typu szkół.

1. U s t a w a z d n i a 11 m a r c a 1932 r. o u s t r o j u s z k o l n i c t w a. Bardzo ważnym jest tu art. 6, który ustala, iż „obowiązek szkolny trwa

---

[1]) Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. z r. 1932 nr. 4 poz. 39.
[2]) Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. z r. 1933 nr. 14 poz. 194.
[3]) Dz. U. M. W. R. i O. P. z r. 1934 nr. 2 poz. 24.
[4]) Program nauki w publicznych szkołach powsz. trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Bibljoteka Oświaty i Wychowania, t. I.
[5]) Drukowane jako rękopis. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1934.

dla każdego dziecka lat siedem". Artykuł ten zapewnia szkołom niższych stopni organizacyjnych siedmioletni obowiązek szkolny. Punkty 2 i 3 tego art., mówiące o pewnych mogących zaistnieć odchyleniach od zasadniczej normy odnoszą się do szkoły powszechnej w ogólności, bez specjalnego wskazywania na stopień organizacyjny tej szkoły.

Art. 12 ustala trzy stopnie organizacyjne szkół, oraz określa, jaki szczebel programowy przywiązany jest do poszczególnych stopni organizacyjnych szkół.

2. Statut Publicznych Szkół Powszechnych siedmioletnich. Statut jest właściwie załącznikiem do pierwszego rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 21 listopada 1933 r., wprowadzającego w życie Ustawę z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa. Interesującemi będą dla nas następujące paragrafy:

par. 6 — stwierdzający istnienie trzech stopni organizacyjnych w szkolnictwie powszechnem,

par. 8 — określający dokładniej, co należy rozumieć przez szkołę powszechną stopnia I:

1) cztery klasy, z których I i II mają kurs jednoroczny, kl. III kurs dwuletni (rocznik 3 i 4), a kl. IV — kurs trzyletni (rocznik 5, 6 i 7-my),
2) „realizuje całkowicie pierwszy szczebel programowy i najważniejsze składniki drugiego i trzeciego szczebla",

punkty 3 i 4 ustalają liczbę dzieci i nauczycieli, oraz wymiar godzin dla nauczyciela.

Par. 9 ustala, co należy rozumieć przez szkołę powszechną II stopnia, podobnie jak par. 8 ustalał, co należy rozumieć przez szkołę powszechną I stopnia

Par. 34 i 35 ustalają, w ciągu ilu lat nauki realizuje się poszczególne szczeble programowe w szkołach I i II stopnia.

Par. 37 ustala obowiązkowe przedmioty nauki w szkole powszechnej bez względu na stopień organizacyjny szkoły.

Par. 48 wprowadza terminy: komplet, zespół, grupa i ustala, co przez terminy te należy rozumieć; w wypadku łączenia na naukę równoczesną dwóch klas w tej samej izbie i pod kierunkiem jednego nauczyciela, będziemy mieć do czynienia z kompletem.

Par. 50 ustala całkowitą lub częściową, w zależności od przedmiotu, cykliczność programu nauczania w klasach o kursie więcej niż rocznym.

Par. 51 ustala, że „komplet może składać się z 2 klas kolejnych, łączonych w sposób, wskazany w przepisanym programie nauki". Jest to bardzo ważny paragraf, wykluczający możliwość łączenia więcej niż dwóch klas naraz.

Par. 52 ustala, iż w zasadzie każda klasa kompletu uczy się według własnego programu.

Par. 77, 78, 79 i 80 ustalają normy przechodzenia uczniów w zakresie różnych stopni organizacyjnych. Są to bardzo ważne paragrafy, podnoszące prestige szkoły powszechnej I stopnia.

Par. 92 dopuszcza możliwość, w okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych, podniesienia normalnej liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela.

3. Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 10 marca 1934 r. Dotyczy on organizacji roku szkolnego 1934/35, wprowadza niektóre zmiany do szkół wszystkich stopni organizacyjnych i jest częściowem wprowa-

dzeniem w życie Statutu Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich. Szczegółowiej okólnika tego omawiać nie będziemy w niniejszym artykule, uczynił to już kol. Al. Litwin w swoim artykule [1]).

4. Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania. W szkole stopnia III-go może pracować i 5 nauczycieli, a wówczas może zajść okoliczność łączenia w komplet nawet klas III z IV. W tych wszystkich wypadkach, kiedy łączenie klas musi mieć miejsce, nie może być mowy o realizowaniu takiego samego programu, jak w klasach prowadzonych oddzielnie. Zmiany w materjale nauczania mamy podane w Programie, zwykle w końcu programu poszczególnych klas. Podamy tu stronice z zaznaczeniem przedmiotu nauczania i oddziału.

Str. 73 — śpiew, oddz. III. (Program nauki dla kompletu, złożonego z klas III i IV w razie ich połączenia w szkołach o 5 nauczycielach).
Str. 104 — śpiew, oddz. IV. (Program nauki dla kompletu, złożonego z klas III i IV w razie ich połączenia w szkołach o 5 nauczycielach).
Str. 107 — śpiew, oddz. IV. (Program nauki dla kompletu, złożonego z klas IV i V w razie ich połączenia w szkołach o 5 nauczycielach).
Str. 149 — śpiew, oddz. V. (Program nauki dla kompletu, złożonego z klas IV i V w razie ich połączenia w szkołach o 5 nauczycielach).
Str. 196 — śpiew, oddz. VI. (Program nauki dla kompletu, złożonego z klas VI i VII w razie ich połączenia w szkołach o 6 i 5 nauczycielach).
Str. 239 — śpiew, oddz. VII. (Analogicznie do klasy VI-ej).

Należy więc stwierdzić, że jeżeli chodzi o szkoły III stopnia, to bez względu na to, czy nauka odbywa się z każdą klasą osobno, czy też w komplecie, program mamy opracowany z uwzględnieniem wszystkich możliwych połączeń dla tego stopnia organizacyjnego, poczynając od 5 nauczycieli.

Ponieważ program klas I i II realizuje się we wszystkich szkołach powszechnych, brak więc nam jeszcze programu, jako całości, dla klasy III-ej (musi w tej klasie wystąpić już całkowita lub częściowa cykliczność) i dla klasy IV-ej (sprawa jeszcze trudniejsza, mamy tu bowiem do czynienia z trzema rocznikami naraz, konieczność zastosowania potrójnej jakby cykliczności) szkół powszechnych I stopnia. Jeżeli zaś chodzi o szkoły stopnia II-go, to pierwsze pięć klas będą mieć program jednoroczny, jedynie klasa VI-ta będzie mieć kurs programowy dwuletni; programu tego, jako całości, również jeszcze nie mamy [2]).

5. Okólnik M. W. R. i O. P. z dnia 12 lipca 1934 r. Nr. I. P. R. 2859/34 został również omówiony w artykule kol. Al. Litwina w cytowanym już artykule na łamach „Pracy w klasach łączonych".

6. Wytyczne dla autorów programów szkół ogólno-

---

[1]) Patrz „Praca w klasach łączonych" r. 1934/35, nr. 2, 3 i 4.

[2]) W szkołach o 4, 3, 2 naucz. i o jednym naucz. w programie oddz. I i II wprowadza się pewne zmiany w porównaniu z progr. dla szkół o 5 i więcej naucz. (patrz Instrukcja dotycząca planów godzin i programów nauki w publ. szk. powsz. w r. 1934/35 — załącznik do okólnika z 12.VII.1934 r. Nr. I Pr.-2859/34). Ta sama instrukcja ustala program dla oddz. III w szkole o 5 i 4 naucz., pierwszy kurs roczny dla oddz. III w szkole o 1 i 2 naucz., wprowadza zmiany w progr. oddz. IV i VII, ustala program dla oddz. V w szkołach o 3 i 4 naucz., ustala również program dla oddz. VI w szkołach o 4 i 3 naucz.

kształcących I i II stopnia i szkół III stopnia o 5 i 6 nauczycielach. Podobnie jak przy opracowywaniu programu dla szkoły powsz. III stopnia Ministerstwo W. R. i O. P. wydało, drukowane na prawach rękopisu, wytyczne dla autorów programu dla szkół niżej zorganizowanych.

W wytycznych tych możemy wyróżnić następujące działy:

1. Uwagi wstępne — podkreślają charakter środowiska, w jakiem przeważnie pracują szkoły I i II stopnia i III o 5 i 6 nauczycielach (wieś, małe miasteczko);
2. wyciągi odpowiednich artykułów z Ustawy o ustroju szkolnictwa i paragrafów ze Statutu Publicznych Szkół Powszechnych w odniesieniu do tych typów szkół;
3. specjalnie wybrane par. Statutu dotyczące szkół I stopnia ze szczególnem omówieniem pojęcia cykliczności całkowitej i częściowej;
4. plany godzin dla szkół o jednym nauczycielu i dwóch;
5. wskazania programowe na jakich należy oprzeć opracowywanie szczegółowego programu z poszczególnych przedmiotów nauki w klasach dwu i trzyletnich;
6. podobne omówienie zasad organizacji programu dla szkół II stopnia;
7. pewne wskazania dla szkół III stopnia o 5 i 6 nauczycielach.

Przedstawiliśmy stan dzisiejszy szkół powszechnych z klasami łączonemi w świetle nowego ustawodawstwa szkolnego. W następnych numerach naszego pisma postaramy się zamieścić artykuły na temat konstrukcji programu dla tych stopni organizacyjnych szkół.

Na zakończenie zaznaczamy, że w bieżącym roku szkolnym odbywają się w Min. W. R. i O. P. intensywne prace nad temi programami, można się więc spodziewać, że z początkiem nowego roku szkolnego na tym odcinku posuniemy się znów o poważny krok naprzód w dziedzinie realizacji Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa.

St. W.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

ZAGADNIENIA NAUKI MÓWIENIA W SZKOŁACH DWUJĘZYCZNYCH I-GO STOPNIA

Mówienie jest tym działem pracy w szkole powszechnej, który wymaga ze strony nauczyciela możliwie największego przestudjowania istoty rzeczy oraz możliwie najlepszego przygotowania zawodowego, by mógł zamierzone cele osiągnąć. Odnosi się to do pracy w szkole powszechnej każdego typu, rodzaju i stopnia organizacyjnego; lecz tembardziej ten dział pracy jest ważny w szkole dwujęzycznej pierwszego stopnia.

Jak to już w poprzednim artykule (patrz „Praca w Klasach Łączonych" Nr. 2 z r. 1934/35, str. 33—38) starałem się wykazać, szkoła powszechna dwujęzyczna I-go stopnia znajduje się w możliwie najgorszych warunkach organizacyjnych. Nauczyciel pracujący w tej szkole, musi osiągnąć w dziedzinie mówienia następujące wyniki pracy:

a) w zakresie języka ojczystego:

1) dziecko ma opanować technikę wyrażania się wogóle, a więc zdobyć i utrwalić umiejętność wyrażania słowem swych myśli i sądów o swych przeżyciach i obserwacjach;

2) dziecko ma zdobyć pewną dozę wiadomości rzeczowych o otaczającej je rzeczywistości;

3) dziecko ma wyrobić w sobie umiejętność analizowania najprostszych zjawisk językowych, zrozumienie ich, a przez to odczucie i zrozumienie piękna kultury ojczystej;

b) w zakresie języka polskiego:

1) dziecko ma przyswoić sobie elementarny zakres wyrazów i zwrotów polskich, zakres, umożliwiający mu możliwie swobodne porozumiewanie się z osobami, posługującemi się wyłącznie językiem polskim.

2) ma poznać język polski w stopniu, umożliwiającym mu wyczucie i zrozumienie ducha języka i narodu polskiego, a dalej umożliwiającym mu przyswojenie najprostszych pierwiastków kultury polskiej.

Oczywiście, przytoczone powyżej cele nie wyczerpują zadań szkoły powszechnej w tym zakresie; lecz nawet te, powyżej wyliczone zadania, wskazują wyraźnie, jak ważna i odpowiedzialna jest praca nauczyciela w tej dziedzinie.

A teraz uprzytomnijmy sobie, że nauczyciel ma do dyspozycji na pracę z dziećmi wszystkich klas i roczników łącznie 30 godzin tygodniowo; z tego na komplet młodszy (klasy I — II) przypada 12 godzin tygodniowo. Z tych 30 godzin przypada na języki (polski i ojczysty):

w klasie I-szej i II-giej razem — 7 godzin tygodniowo
w klasie III-ciej i IV-tej razem — 9 godzin tygodniowo.

Inaczej mówiąc, ma nauczyciel na pracę ze wszystkiemi klasami (a więc z siedmioma rocznikami) 16 godzin tygodniowo czasu; przyczem pamiętać trzeba, że o ile praca szkolna w dziedzinie niektórych innych przedmiotów i działów może być wspomagana przez pracę domową, o tyle praca w dziedzinie mówienia w zakresie języka polskiego ogranicza się wyłącznie do godzin nauki w szkole, a to z tej prostej przyczyny, iż dziecko np. ukraińskie na wsi posługuje się w domu wyłącznie językiem ukraińskim, nie zaś językiem polskim.
Stąd też zagadnieniem zasadniczem będzie ustalenie, co nauczyciel ma w każdej klasie w dziedzinie nauki mówienia w zakresie obu przedmiotów do wykonania, oraz, jak tę pracę w czasie umieścić.

A. KOMPLET MŁODSZY.

1. Klasa I-sza (rocznik I-szy).

W zakresie języka ojczystego trzeba z dziećmi prowadzić: a) rozmowy, mające na celu rozwijanie umiejętności wyrażania się w języku ojczystym i wyrażania się ustnego wogóle, a więc zarówno rozmowy stosowane, kiedy nauczyciel specjalnie zwraca uwagę na poprawność mowy dziecka, jak i samorzutne wypowiadanie się dzieci w związku z jakimś interesującym je tematem: b) pogadanki, mające na celu przyswojenie przez dzieci pewnych wiadomości rzeczowych o otaczającej je rzeczywistości.

W zakresie języka polskiego trzeba z dziećmi prowadzić przedewszystkiem rozmowy, mające na celu opanowanie najpotrzebniejszych wyrażów i zwrotów polskich, a częściowo też pogadanki, na których podaje się dzieciom pewne wiadomości rzeczowe.
Niewątpliwie więcej pracy musi włożyć nauczyciel (i dzieci) w opanowanie języka polskiego, język bowiem ojczysty dziecko zna przynajmniej na tyle, że praca w kierunku doskonalenia jego mowy jest możliwa, podczas gdy języka polskiego nie zna zupełnie. Lecz z drugiej strony na mówienie w języku polskim możemy poświęcić cały wymiar godzin, na naukę tego przedmiotu w klasie pierwszej przewidziany, podczas gdy w zakresie języka ukraińskiego większą część godzin, na naukę tego przedmiotu przeznaczonych, trzeba poświęcić nauce czytania i pisania.

2. Klasa II-ga (rocznik II-gi).

W zakresie obu języków prowadzimy w dalszym ciągu rozmowy mające na celu zarówno dalsze wyrabianie techniki wyrażania się ustnego w języku ojczystym i języku polskim, jak i rozszerzanie zakresu opanowanych przez dziecko w klasie I-szej wiadomości rzeczowych. Przytem musimy się liczyć z faktem, że w klasie II-giej zarówno w języku ukraińskim, jak i języku polskim obok lekcyj mówienia, występują lekcje czytania i pisania, na które musimy większość czasu poświęcić.
Plany godzin dla szkół dwujęzycznych I-go stopnia (patrz: Dziennik Urzędowy Kuratorjum O. S. Ł. Nr. 6 z r. 1934) przewidują dla klasy I-szej i II-giej, pobierających naukę w jednym komplecie, 7 godzin tygodniowo na naukę obu języków, a więc $^7/_2$ na język polski i $^7/_2$ na język ukraiński; naucz. przewidzi prawdopodobnie dla klasy I-szej 4 półgodzinne lekcje nauki głośnej i 3 półgodzinne lekcje nauki cichej; dla klasy drugiej odwrotnie. Z tego musi wydzielić na naukę czytania i pisania przynajmniej 2 lekcje nauki głośnej dla klasy I-szej i tyleż dla klasy II-giej; pozostanie mu wtedy na naukę mówienia 2 półgodzinne lekcje dla klasy pierwszej i 1 dla klasy drugiej. Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa w zakresie języka polskiego; tutaj bowiem trudność poważna polega na tem, że cały prawie wymiar czasu na naukę języka polskiego dla klasy pierwszej przewidziany, musiałby być zużyty na naukę głośną, gdyż t. zw. zajęcia ciche są jeszcze niedostępne dla dziecka, nie umiejącego nawet mówić po polsku, a tembardziej pisać i czytać. Lecz takie postawienie sprawy byłoby krzywdzące klasę II-gą, która w zakresie języka polskiego ma do pokonania poważne zadanie zarówno w dziedzinie mówienia, jak w dziedzinie czytania i pisania (opanowanie elementarnego czytania!), co wymaga pewnej ilości nauki głośnej.
Jest jasnem, że wymiar godzin jest tutaj zbyt mały, by można było pracę dydaktyczną racjonalnie zorganizować i należyte wyniki pracy osiągnąć; stąd też trudno jest w tej sytuacji znaleźć sposób, któryby zapewnił te wyniki, które są możliwe do osiągnięcia w szkole siedmioklasowej.
W tej sytuacji:

1) lekcje mówienia należy organizować wspólnie dla obu klas I-szej i II-giej, a to przedewszystkiem w celu racjonalnego i oszczędnego zużytkowania czasu, na naukę danego przedmiotu przewidzianego;

2) lekcje t. zw. zajęć cichych w klasie I-szej nie muszą polegać jedynie na czytaniu i pisaniu, jak to się dzieje przeważnie obecnie, a mogą polegać również na przysłuchiwaniu się i przyglądaniu różnego rodzaju lekcjom, prowadzonym z klasą drugą.

Obie te tezy, mające wiele ze sobą wspólnego, wymagają omówienia.

Prowadzić lekcję mówienia z oboma klasami (I i II) wspólnie, t. zn. ten sam temat rzeczowy, omawiać z całym kompletem dzieci. Przypomnijmy sobie, że celem lekcji mówienia jest bądź opanowywanie przez dzieci techniki wyrażania się ustnego, bądź przyswajanie wiadomości rzeczowych. Jeżeli tematem lekcji będzie np. „Zabezpieczamy nasze mieszkanie przed zbliżającą się zimą" (ośrodek: „Szykujemy się do zimy"), to omówienie tego tematu jest potrzebne z punktu widzenia programu zarówno w klasie I-szej, jak i w klasie II-giej. Lecz obie klasy są na innym poziomie pod względem wiadomości rzeczowych; klasa I-sza omawia ten temat poraz pierwszy, podczas gdy klasa II-ga omawia go już drugi raz, pierwszy raz bowiem omawiała go w roku ubiegłym, kiedy była klasą pierwszą. Stąd też inne wiadomości należy podać dzieciom klasy I-szej, inne zaś dzieciom klasy II-giej. To, czego się ma dowiedzieć klasa I-sza, jest już znane klasie II-giej; sądzić więc należy, że nie nauczyciel będzie o tem przez całą lekcję mówił, lecz po zainicjowaniu przezeń rozmowy, będą mówiłv o tem dzieci klasy II-giej. Będzie to więc dla klasy II-giej lekcja rozmowy, dająca dzieciom tei klasv możność wypowiadania się na temat aktualny i w sytuacji naturalnej. W pewnych tylko momentach do rozmowy wtrąci się nauczyciel, by podać niektóre dalsze szczegóły, dotyczące omawianego przez dzieci zagadnienia; będą to szczegóły, przeznaczone dla klasy II-giej, a rozszerzające ich dotychczasowy zakres wiadomości o danym temacie.

Lecz zajdzie też potrzeba przeprowadzenia lekcji rozmowy, mającej na celu przedewszystkiem naukę wyrażania się ustnego dzieci klasy I-szej. Co wtedy ma robić klasa II-ga? Jeśli weźmie udział w rozmowie, omawiając temat rzeczowy lekcji, to uniemożliwi wypowiadanie się klasie I-szej, gdyż ta ma wiadomości rzeczowych o danym temacie mniej, aniżeli klasa II-ga. Sądzę, że klasę II-gą trzeba postawić w roli obserwatora i krytyka poprawności wyrażania się klasy I-szej; oczywiście, krytyka możliwie łagodnego. Cel tak pojętej lekcji mówienia byłby jasny dla obu klas: klasa I-sza mogłaby wypowiadać się, a więc opanowywałaby na znanym temacie rzeczowym technikę mówienia w danym języku, klasa zaś druga miałaby sposobność do wyrabiania w sobie krytycyzmu oraz do niesienia pomocy swym młodszym kolegom w dziedzinie poprawnego stosowania form językowych, a przez to samo utrwalałaby je sobie.

Sądzę, że zasada ta może być realizowana zarówno na lekcjach mówienia w zakresie języka ukraińskiego, jak i języka polskiego. W rezultacie da to możność wykorzystania większej ilości godzin na lekcje mówienia, i to z pożytkiem dla obu klas.

A teraz, co do drugiej tezy.

Już w rozważaniach nad pierwszą zasadą wysunąłem możliwość sytuacji, kiedy jedna klasa przysłuchuje się pracy w dziedzinie mówienia innej klasy: mowa była o przysłuchiwaniu się przez klasę II-gą, jak się wypowiada klasa I-sza. Lecz częściej jeszcze zajdzie potrzeba odwrotnego ustosunkowania się klas: klasa I-sza będzie przysłuchiwała się i przyglądała się temu, co mówi i robi klasa II-ga. Jaki cel takiej lekcji, względnie, jaka korzyść z tak zorganizowanej

lekcji dla klasy I-szej? Przyjmiemy, że klasa II-ga ma lekcję czytania. W lekcji tej, oprócz opanowywania samej techniki czytania, co jest głównym celem tej lekcji, występuje na każdym kroku mówienie: bądź omawianie tekstu, bądź samo czytanie, a więc wymawianie słowami wydrukowanego tekstu, — oczywiście w wypadku czytania głośnego. Sądzę, że z przysłuchiwania się tej lekcji dziecko klasy I-szej odniesie korzyść, i to korzyść właśnie w dziedzinie mówienia: słyszy przecież, jak się mówi. Niewątpliwie, jest to ustosunkowanie się dziecka klasy I-szej do pracy raczej bierne, niż czynne; lecz nie zapominajmy, że dziecko, słuchając i przysłuchując się, pracuje również, może w stopniu mniejszym, jak wtedy, kiedy samo czyta lub mówi, lecz jednak pracuje, a więc: jest w pewnym stopniu czynne. Pozatem mamy tutaj do czynienia z momentem naśladownictwa; musimy pamiętać, że w całej pracy szkolnej należy dziecku możliwie najczęściej podawać dobre wzory do naśladowania. A przecież w lekcji, w sposób powyżej podany zorganizowanej, dziecko ma prawidłowy wzór do naśladowania, boć, czy dzieci z klasy II-giej czytają, czy mówią pod kierunkiem nauczyciela, to przecież wyrażają się możliwie poprawnie, a więc tak, jak w mowie powinno wyrażać się dziecko klasy I-szej.

Oczywiście, przytoczone i omówione powyżej tezy nie wyczerpują różnych sposobów radzenia sobie w pracy w dziedzinie mówienia. Dalszą taką tezą, o której już w poprzednim artykule wspomniałem, byłoby stosowanie rozmów w obu językach na tej samej lekcji mówienia, co niewątpliwie wpłynie na lepsze opanowanie obu języków. Zasada ta, sądzę, nie wymaga komentarzy; jeśli bowiem temat rzeczowy każdej jednostki lekcyjnej zaczerpnięty został z tematu ośrodkowego (ośrodka zainteresowania), to na różnych lekcjach znajdą się momenty, kiedy pewne rzeczy się powtarzają. Nauczyciel może i powinien wykorzystać je w tem znaczeniu, że zamiast prowadzić dwie lekcje mówienia w obu językach, z których celem jednej (w języku ojczystym dziecka) będzie podanie mu nowych wiadomości, drugiej zaś (w języku polskim) przyswojenie przez dziecko nowych kilku wyrazów i zwrotów, — połączy obie te lekcje w jedną, prowadzoną częściowo w jednym, częściowo w drugim języku. Będzie to praktycznem stosowaniem zasady nierozgraniczania używalności obu języków, zasady, która racjonalnie i umiejętnie stosowana da wyniki nietylko w dziedzinie dydaktycznej, lecz również w dziedzinie wychowawczej.

Poza tem trzeba mieć na uwadze, że mówienie, jako forma pracy, występuje nietylko na osobnych lekcjach, temu działowi pracy poświęconych. Mówienie występuje jako nieodzowna część składowa w lekcjach ze wszystkich przedmiotów nauki szkolnej. W szkole dwujęzycznej niektóre przedmioty nauczane są w języku ojczystym dziecka, inne w języku polskim; stąd też praca w zakresie tych przedmiotów nie jest bez wpływu na opanowanie przez dziecko techniki wyrażania się ustnego w zakresie obu języków.

B. KOMPLET STARSZY.

Klasa III-cia (rocznik 3 i 4) i klasa IV-ta (rocznik 5, 6 i 7).

W tych klasach cele lekcyj mówienia pozostają zasadniczo te same, co i w klasach młodszych, a więc: opanowanie języków oraz przyswojenie wiadomości rzeczowych. Lecz, o ile w klasach I i II cel drugi, rzeczowy, występował przedewszystkiem na lekcjach języka ukraińskiego, o tyle w klasach III i IV, wobec

wyodrębnienia nauki o rzeczach z programu języka polskiego i wstawienia ich do programu osobno występujących przedmiotów: geografji z nauką o przyrodzie w klasie III-ciej i historji w klasie IV-tej, cel ten przyświeca wyłącznie lekcjom mówienia, prowadzonym w języku polskim.

Plany godzin dla szkół dwujęzycznych, na które już powyżej się powoływałem przewidują, że nauka tych przedmiotów będzie prowadzona wyłącznie w języku polskim. Wnosić z tego należy, że władze szkolne liczyły się z tem, iż język polski został już przez dzieci w ciągu dwuletniego pobytu w szkole opanowany w stopniu, umożliwiającym im naukę o rzeczach w tym języku. Nie wdając się w analizę faktu, czy istotnie dziecko w ciągu dwuletniej pracy opanowało już język polski w stopniu odpowiednim, uważam, że nauczanie przedmiotów rzeczowych w języku polskim przyczynia się niewątpliwie do dalszego opanowywania języka polskiego przez dzieci. Inna rzecz, że trudno wyobrazić sobie lekcję np. geografji w klasie III-ciej, prowadzoną całkowicie w języku polskim; przecież od czasu do czasu wystąpi moment, kiedy nauczyciel odwoła się do języka ojczystego dzieci, a to bądź celem podania im nazwy jakiegoś nowego pojęcia w języku ojczystym, bądź też celem skojarzenia nazwy polskiej znanego im już pojęcia ze znaną nazwą ukraińską. Będzie to dalszem wspomaganiem się obu języków w dziedzinie przyswajania przez dzieci wiadomości rzeczowych, a przez to i w dziedzinie opanowywania samej mowy.

Lecz lekcje mówienia, poświęcone zdobywaniu wiadomości rzeczowych, nie są już w klasach III-ciej i IV-tej tem, czem były w klasach I-szej i II-giej. Wprawdzie i tutaj, a więc na lekcjach przyrody, historji i geografji, mówienie jest pierwszą i zasadniczą formą pracy, lecz już nie jedyną; na pomoc jej coraz częściej przychodzi obserwacja bądź bezpośrednia bądź pośrednia, oraz — z czasem — czytanie. Stąd też rozważania na temat mówienia, jako formy pracy w zakresie opanowywania tematów geograficznych, przyrodniczych i historycznych w klasie III-ciej i IV-tej, należy raczej przenieść do rozważań nad metodą pracy w dziedzinie odnośnych przedmiotów.

Właściwa natomiast nauka mówienia przypada na lekcje obu języków, jako przedmiotów nauki szkolnej. Celem tych lekcyj jest dalsze opanowywanie mowy ustnej oraz zapoznanie dzieci z elementarnemi zjawiskami językowemi.

I znowuż trzeba uświadomić sobie, że na lekcje mówienia może nauczyciel poświęcić bardzo mało czasu. Plany godzin przewidują: dla klasy III-ciej na naukę obu języków po 5 godzin, dla klasy IV-tej po 4 godziny. Jak w praktyce czas ten trzeba wykorzystać? Oto, mając na naukę języka polskiego dla jednej klasy (III) 5 godzin, dla drugiej zaś (IV) 4 godziny, nauczyciel musi zgodzić się z tem, że każda z tych klas będzie miała po 2 godziny nauki t. zw. cichej, resztę zaś nauki głośnej; to samo w zakresie drugiego języka. Brakujące 2 godziny w klasie IV-tej wypełnia nauka historji, której niema w klasie III-ciej. Lecz z tych trzech względnie dwóch godzin, które pozostają na naukę głośną, trzeba poważną ilość odstąpić na naukę czytania i pisania; wobec tego na lekcje mówienia pozostanie bardzo mało czasu, bo około $1^1/_2$ godziny dla klasy III-ciej i 1 — $^1/_2$ godziny dla klasy IV-tej tygodniowo. Sądzę, że celem zaoszczędzenia względnie lepszego wykorzystania czasu nauczyciel będzie zmuszony niektóre lekcje mówienia, a mianowicie poświęcone omawianiu zjawisk językowych, prowadzić z oboma klasami wspólnie; inne natomiast lekcje,

a przedewszystkiem te, na których omawia się treść czytanki lub t. p., będą musiały być prowadzone osobno.

A. Wiwczaruk.

ZAGADNIENIA NAUKI GRAMATYKI PRZY ŁĄCZENIU KLAS TRZECIEJ I CZWARTEJ

Zgodnie ze wskazaniami Instrukcji co do planów lekcyj i stosowania programów nauki w bieżącym roku szkolnym, łączenie oddziałów trzeciego i czwartego w komplet może mieć zastosowanie w szkole o czterech siłach nauczycielskich, o ile uwzględnia się organizację pracy według warjantu b. Wówczas dla nauki języka polskiego w klasie trzeciej przypada jedna lekcja osobna i sześć łączonych; podobny ilościowy stosunek godzin zaznacza się w klasie czwartej. Każda z tych klas wymienia sobie wzajemnie po trzy godziny nauki głośnej i cichej języka polskiego.

W szkołach o trzech nauczycielach (warjant a) operujemy również pojedyńczemi, osobno prowadzonemi, lekcjami języka polskiego w klasie trzeciej i czwartej i wymianą trzech godzin głośnego i trzech godzin cichego nauczania w tych oddziałach.

O ile organizacja pracy oprze się o warjant c, zachodzi w obu wymienionych oddziałach symetrja układu ilości godzin osobnych i naprzemian jako głośne i ciche łączonych, — a zatem w porównaniu z układem przy warjancie a stan rzeczy nie zmienia się.

W nauczaniu w szkołach o dwóch nauczycielach (warjant c) dzieci klasy trzeciej przechodzą dwuletni kurs nauki, co daje możność zapoznania ich bardziej wnikliwego z materjałem przepisanym przez program z języka polskiego, który jako przedmiot ogniskujący rozbieżne zainteresowania, przyczynić się może w tym wypadku do dokładniejszego asymilowania i porządkowania zdobywanych wiadomości i utrwalania wprawy w zakresie poprawnego mówienia, pisania i czytania.

W szkole jednoklasowej (o jednym nauczycielu) trudności organizacji pracy dydaktycznej częściowo się komplikują. W połączonych w komplet oddziałach trzecim i czwartym język polski co do wymiaru czasu potraktowany jest ze zrozumiałych przyczyn poniekąd nadrzędnie w stosunku do innych przedmiotów. Na oddział trzeci przypadają tu cztery lekcje nauki cichej, gdy oddział czwarty ma ich trzy, na naukę głośną oba oddziały mają po 3 godziny. W powyższych ramach organizacji pracy do roli problemu urasta sprawa konsekwentnego stosowania jednoczesności nauki na płaszczyźnie dwóch jej poziomów. Atoli Instrukcja (str. 25) odwołuje się do § 53 Statutu publicznych szkół powszechnych, polecającego nauczycielowi mieć na oku bardziej oczywiście pożyteczny sposób pracy, któryby w ramach planu uwzględniał ten sam przedmiot jednoczesnej nauki.

W obecnym roku szkolnym wyjątkowo zastanowić się musimy we wszystkich pomienionych wypadkach łączenia oddziałów trzeciego i czwartego na wspólną naukę języka polskiego, nad kwestją dwutorowości naszych poczynań dydaktycznych. W obrębie nauczania na poziomie oddziału trzeciego stosujemy wymagania nowych programów i to poraz pierwszy w tej klasie. Na poziomie klasy czwartej realizujemy wskazania dotychczasowego programu. W pracy naszej w połączonych tych oddziałach zarysować się winny projekty takich

posunięć dydaktycznych, by jak najwięcej możliwości w technice nauczania mieć do dyspozycji w tym sensie, żeby dzieci w pracy nie wyczuły rozbieżności naszych dążeń, utrudniających ich pracę przy uwadze i tak stale dwojonej. Potrzeba psychologiczna nawiązywania nici ciągłości myślenia na lekcji u dzieci obu poziomów w zakresie tematów zbliżonych, przy różnicy stopnia trudności, daje podstawę do uwzględnienia t. zw. cykliczności tematów. Rozumiemy tę cykliczność jako grupowanie momentów treści, składającej się na całość tematu. Złożoną treść pozyskujemy w ramach takich związków skojarzeniowych, jak np. środowisko bliższe i dalsze (klasa III), obrazki przyrody, np. las, łąki, wody bieżące i stojące (kl. IV) i t. p. Dzieci poziomu niższego zapoznają się ze spostrzeżeniami i przeżyciami dzieci poziomu wyższego, uczą się stopniować zainteresowania własne i świadomie je nakierowywać na poznawane związki treści. Dzieci poziomu starszego mogą kontrolować trafność i dokładność spostrzegawczości i dziedziny przeżyć swoich kolegów młodszych. Oba zespoły kompletu zyskują wspólną płaszczyznę zainteresowań i zaprawiają się w ćwiczeniach wzajemnej wymiany myśli w dążeniu do formy pod względem językowym poprawnej.

Cykliczność w sferze czytanek staramy się odszukać nietylko w ich następstwie kolejnem w ramach grup tematów, podciągniętych pod jeden rozdział. Taki sposób grupowania, o ile nadarza się w podręczniku, nie może być zastępstwem tego ustosunkowania zainteresowań do otaczającej dzieci rzeczywistości przyrody i życia, którego jesteśmy często świadkami, by na nim spokojnie i beztroskliwie można było poprzestać. Poprzez splot czytanek pojedyńczych, prozą czy wierszem napisanych, przewijać się winna nić ożywiającej akcji z przeżyć dzieciom właściwych utkanej. Czynnikiem cykliczności, zespalającym ją od wewnątrz może być pewien łańcuch ogniw, przyczem każde będzie wątkiem rozwijającej się treści, która do pewnego tylko stopnia zakres danego tematu obejmuje i scala, wielką resztę pozostawiając domysłowi i własnemu uzupełnianiu ze strony dzieci. Zresztą ważna rola przypada tu aktualizacji i uwzględnieniu lokalnych warunków, w których szkoła się znajduje. Część uzupełnień treści przypadnie uczniom oddziału trzeciego, część oddziałowi czwartemu. Przy opracowywaniu cyklicznem tematów pozyskujemy rękojmię utrwalenia płynących z nich wiadomości w umysłach dzieci. Dzieci, zresztą, mają do czynienia z cyklami obrazów, którym uczą się nadawać tytuły, co przecież łączy się z koncentrowaniem treści. Ponadto, trzymając się tej drogi, dzieci wdrażają się niewątpliwie do ochoczego, dobrowolnego uczenia się.

W naszych następnych uwagach pragniemy wyrazić kilka myśli, dotyczących ćwiczeń gramatycznych w obu oddziałach łączonych. Zakres wymagań w tej mierze na klasę trzecią obejmuje między innemi w nawiązaniu do ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu: „praktyczne rozróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących". A zatem, jak to jest zasadą programu, dzieci okolicznościowo dochodzą do poznawania tych typów zdań, które z psychologicznego punktu widzenia są wynikiem pewnego zajęcia postawy wobec osób, z któremi się komunikujemy mową czy pismem. Najczęściej w języku potocznym mają dzieci do czynienia z tego typu zdaniami. Z tych zdań typ oznajmujący o postaci zdania pojedyńczego poddajemy podziałowi na podmiot i orzeczenie. W nauczaniu w klasie trzeciej ograniczamy się do zdania pojedyńczego krótkiego (prostego), a więc najczęściej do zasadniczej formy dwu-

dzielnej zdania: **podmiot + orzeczenie.** Należałoby zatem unikać w nauce na tym poziomie zdań pojedyńczych prostych, jak np. **Sąsiad jest kupcem.** W takich bowiem zdaniach mamy postać orzeczenia, złożonego z czasownika i rzeczownika, a to złożenie mogłoby mącić zrozumienie wstępne techniki zdania. Raczej winniśmy przesunąć podział takiego zdania na klasę czwartą. Wskazane rozróżnianie praktyczne to już oczywiście wynik ćwiczeń w orjentacji we wspomnianych rodzajach zdań, które wpierw nauczyły się dzieci okolicznościowo wyodrębniać z pewnych urywków czytankowych lub z okresów dłuższych, mówionych.

Zakres nauki o zdaniu na poziomie klasy czwartej, według dotychczas jeszcze obowiązującego programu, jest niewspółmiernie szerszy i koncentrycznie mało nawiązany do działu ćwiczeń, zaznajamiających ze zdaniem w ramach nauki w klasie trzeciej. Bezpośrednim wyższym szczeblem w stopniowaniu trudności staje się tu rozbiór zdania pojedyńczego, rozwiniętego. Ten cykl ćwiczeń objęty jest również nowym programem nauki dla klasy czwartej. Natomiast mamy znaczny przeskok, gdy chodzi o rozbiór zdań złożonych i układ współrzędnie i podrzędnie złożonych zdań, z czem obecnie spotykamy się dopiero na poziomie klasy szóstej. Zaznacza się tedy pewien dystans, nie pozwalający na pewną jednoczesność w traktowaniu ćwiczeń na podstawie zasady stopniowania trudności w obu oddziałach łączonych. Będzie to zatem dla poziomu klasy czwartej dział ćwiczeń odrębnych. Co najwyżej, wyodrębnianie zdań pojedyńczych prostych ze zdań złożonych, przewidzianych w starym programie, może w wyniku służyć dzieciom oddziału trzeciego jako możliwość odróżniania pozyskiwanych zdań o typie oznajmującym, pojedyńczych prostych, w których dzieci zwykły wskazywać podmiot i orzeczenie.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę inny, przepisany materjał wiadomości gramatycznych, mianowicie części mowy (szereg morfologiczny), to wiemy, że w klasie trzeciej dzieci przywykają do rzeczowników, zawsze ujmowanych jako nazwy przedmiotów, uwzględniając zjawianie się ich w liczbie pojedyńczej i mnogiej. W materjale klasy czwartej mowa jest o „przyswojeniu i zastosowaniu trudniejszych form słownych". Nazwą form słownych program dotychczasowy obejmuje części mowy odmienne, dla których nowy program ma wspólne określenie, nazywając je **wyrazami.** Obok rzeczowników na poziomie klasy trzeciej wprowadza program przymiotniki z unaocznieniem ich użycia, z zastosowaniem rodzaju i liczby tudzież czasownika, przy czysto praktycznem zaznajamianiu dzieci z czasem teraźniejszym, przeszłym i przyszłym — z uwzględnieniem równoczesnem liczby. Unika się przy przymiotnikach stosowania rodzaju t. zw. gramatycznego, a przynajmniej go się nie wyodrębnia, wymienia się tylko cechy istot żywych (osób i zwierząt), będących rodzajem ich naturalnym. Np. **wysoki żołnierz, czarna murzynka, małe dziecko, siwy koń, szary wilk, ruda wiewiórka** i t. p. Czasy i liczby czasowników rozróżnia się okolicznościowo w wypowiedziach dzieci o zdarzeniach przeszłych, obecnych i tych, które dopiero mają nastąpić.

Program klasy czwartej uwzględnia części mowy w formie i zastosowaniu trudniejsze, np. rzeczowniki o formie przymiotnikowej: **woźny, kościelny,** lub rzeczowniki o odmianie odrębnej, np. **sędzia, książę** i t. p. i przymiotniki również nieczęste w użyciu, np. **wesół, zdrów,** przymiotniki złożone, jak np. **ciemno-zielony, blado-różowy** i t. p. Pozatem wprowadza się dalsze części mowy

odmienne: zaimek i liczebnik oraz nieodmienne: przysłówki, przyimki, spójniki i wyrazki (wykrzykniki).
Przy tym zakresie wymagań nastąpić musi szeregowanie w rzędy wyrazów, jako odmiennych i nieodmiennych części mowy, rozpoznawanie nazw, któremi je oznaczamy na przykładach z tekstów czytanych i mowy swobodnej na lekcji. Dzieci klasy trzeciej uczą się wyrażać stosunki przestrzenne i czasowe, podświadomie niejako przygotowując sobie grunt pod rozróżnianie znaczeń, tkwiących w częściach mowy nieodmiennych, które jak wiadomo, są wyrazami o niepełnem znaczeniu i dopiero w związkach zdaniowych odgrywają rolę sobie właściwą.

Wymagania nowego programu idą po tej linji, by oddalać od dzieci wszelkie schematyzowanie, podziały klasyfikacyjne, rzędy deklinacyjne i konjugacyjne wyrazów. Program klasy czwartej, wolny jeszcze od tych zastrzeżeń, mógłby jednakże z powodzeniem w pracy ćwiczeniowej tak być stosowany, by schematyzowania uniknąć. Jednakże system próbnych ćwiczeń samodzielnych ma tu charakter przygotowawczy i z pomocą nauczyciela dzieci mają trudniejsze zagadnienia rozwiązywać, skracać i rozwijać zdania, doszukiwać się zastępstw wyrazów trudniejszych przez bardziej pojęciowo dzieciom dostępne.

Nasuwa się samorzutnie wskazówka, że wynikiem współpracy nauczyciela z dziećmi winno być utrwalenie wiadomości podstawowych z nauki przygotowawczej o wyrazie i zdaniu. Dwuletni kurs klasy trzeciej i trzyletni klasy czwartej w szkole pierwszego stopnia, to okres dostatecznie długi dla ugruntowania tych elementarnych wiadomości z gramatyki, na których oprzeć się może racjonalnie technika i zasady pracy na poziomie drugiego szczebla nauczania, gdzie ćwiczenia gramatyczne bardziej się wyodrębniają od innych. O ile łączenie klas jest koniecznością organizacyjną — to zestawianie pokrewnych tematów, blisko siebie stojących zagadnień i oddzielne, poziomami prowadzone przyswajanie zakresów wiadomości z gramatyki, jest sprawą ułatwiającą osiąganie lepszych i skuteczniejszych wyników. Między tematami i zagadnieniami nie powinna zachodzić różnica istoty, lecz różnica stopnia trudności. Ten warunek winien być punktem wyjścia w dążeniu do zadośćuczynienia intencjom programów w praktycznym zasięgu ich wymagań.

Teofil Szczerba

„PŁOMYCZEK" JAKO POMOC W ORGANIZOWANIU NAUKI CICHEJ W SZKOLE. (Sprawozdanie z lekcji języka polskiego w II-gim oddziale dwuklasowej Szkoły Powszechnej).

— Oj, „Płomyczki", „Płomyczki" — słyszę zewsząd radosne wołania.
— Jaka pani dobra, znowu przyniosła „Płomyczki". — Pani da mi pierwszej, nie, mnie da.

Ażeby położyć kres sprzeczaniom się, zapowiedziałam: siadajcie — wszystkim kolejno będę dawała „Płomyczki". Klasę zaległa cisza — była ta jednak cisza pozorna, gdyż każda mała twarzyczka w naprężeniu nerwów, z oczyma jak gwiazdy, z ustami rozchylonemi — zdawała się wołać:
— Kochane „Płomyczki"! — Oj, żebym prędzej dostała jeden z nich!
Zaczęłam rozdawać. Rączyny wyciągały się i z uśmiechem szczęścia, cichutko, każdy zabierał się do pracy. Cóż to była za praca?

Na pierwszej lekcji czytania „Płomyczków" zaznajomiłam dzieci z tokiem pracy: 1) zapowiedziałam, że musi być bezwzględna cisza, aby wzajemnie sobie nie przeszkadzać w pracy; 2) po otrzymaniu „Płomyczków" ma każdy przeczytać kartę zamieszczoną w każdym „Płomyczku", aby wiedzieć, co ma robić na lekcji; 3) kto pierwszy wykona przeznaczoną pracę, ten przyjdzie do mnie, aby mi zdać sprawozdanie; — drugą część pracy — piśmienną — wykona po powrocie do ławki. I tak kolejno będziecie przychodzić do mnie. Po otrzymaniu „Płomyczka", każdy wyjmował kartkę i pilnie czytał — następnie zabierał się do wykonania zadanej pracy. W klasie słychać było szepty i półgłośne czytanie. Gdy tak siedziałam, przyglądając się z zachwytem pracy — cichuteńko na paluszkach zbliżyło się dziecko do stołu. Po złożeniu mi sprawozdania z wykonanej pracy, zadanej w związku z treścią wierszyka umieszczonego w „Płomyku" — uśmiechnięte wróciło do ławki, aby wykonać drugą część pracy — przepisywanie. W czasie tych indywidualnych rozmów miałam możność obserwować pracę dzieci. Jedne — przepisywały w rozdanych przeze mnie zeszytach szkolnych — drugie z kartkami w rękach szukały odpowiedzi w dopiero co przeczytanym wierszyku, lub bajeczce — inne z główkami podniesionemi coś do siebie szeptały, jeszcze inne czytały — były to dzieci mniej zdolne. Role potem się zmieniły samorzutnie — kto skończył przepisywać, brał kartę do ręki i szukał odpowiedzi w przeczytanym wierszyku, lub bajeczce, albo zbliżał się cichutko do mnie, by dać świadectwo swej pracy. Te co trzymały kartki w rękach — teraz pochylały główki nad zeszytami i tak nieustannie wrzała praca.

Przy stole bez przerwy ktoś czytał, odpowiadał na zadane przeze mnie pytania. Mrówczą pracę przerwał dzwonek. Długo jeszcze dzieci nie wstawały z miejsc — a tu i tam słyszałam głosy — „po co ten dzwonek — teraz trzeba oddać „Płomyczki". Kolejno dzieci składały zeszyty i „Płomyczki" stare nadszarpane — gdyż dawałam im i „Płomyczki" z ubiegłych lat. Kiedy miałam wyjść z klasy — dzieci pytały: „Czy jutro będziemy czytać „Płomyczki". Radosnymi oklaskami powitały mą odpowiedź — będziemy. „Płomyczki" czytają dzieci trzy razy w tygodniu. Lekcja taka dużo im daje, a mianowicie: uczy pracować samodzielnie — wzbudza zainteresowanie do czytania pisemek. Dzieci ogromnie lubią samodzielnie pracować.

E. Brysewiczówna

SPRAWOZDANIA

GLADYS LOWE ANDERSON — CICHE CZYTANIE.

Czytanie jest złożonym procesem, strukturą, splotem kilku równocześnie zachodzących czynności tak z sobą związanych, że na pierwszy rzut oka trudno je odróżnić. Czynności te są tak zmechanizowane, tak szybko i łatwo zachodzą, że nie zwracamy prawie na nie uwagi.

Dopiero analiza wykrywa 3 rodzaje czynności zachodzących przy czytaniu: czynności wzrokowe, artykulacyjne i wyobrażeniowo-myślowe.

Liczne badania, zapoczątkowane przez Cattella i Javala, rzuciły już dużo świa-

tła na czytanie, a zwłaszcza na różnice, zachodzące między czytaniem cichem a głośnem.

Procesy wzrokowe są podstawą, początkiem czytania. Zostały one dość dokładnie zbadane. Oto najważniejsze stwierdzenia:

1. oko porusza się przy czytaniu z przerwami, niejednostajnie,
2. czytanie odbywa się w czasie przerw, w czasie ruchu oko nie daje jasnego obrazu,
3. przerwy pochłaniają większość czasu, jaki zużywa oko na przebiegnięcie wiersza (ok. $^{12}/_{13}$ — $^{23}/_{24}$),
4. liczba i rozmieszczenie przerw są różne, zależnie od osoby, tekstu, celu czytania i t. d.,
5. po pewnym czasie ustala się rytm poruszeń oka,
6. oko czyta zdaniami i słowami,
7. oko nie zużywa całego pola widzenia,
8. zdarzają się ruchy oka wstecz,
9. na końcu wiersza są t. zw. ruchy zwrotne, przenoszące oko na nowy wiersz.

Dopiero takie rozłożenie procesów wzrokowych na najprostsze elementy składowe pozwoliło zbadać, jakie są różnice między czytelnikiem wprawnym, a początkującym, pozwoliło wreszcie na wysunięcie wskazań, jak należy rozwijać umiejętność czytania. Porównanie studentki uniwersytetu i uczennicy pierwszej klasy szkoły powszechnej przedstawia się następująco (pierwsza liczba odnosi się do studentki, druga — do uczennicy). Studentka jest dobrym czytelnikiem, jej procesy wzrokowe charakteryzują się następującemi cechami:
pole widzenia jej jest duże, uwidacznia się to w mniejszej ilości przerw (3,6 — 21 na wiersz),
przerwy są krótkie (8/25 — 11,7/25 sek),
ruchów wstecz niema (0 — 6),
ruchy zwrotne są regularne,
rytm poruszeń oka regularniejszy,
szybkość czytania większa.

Uderza tu duża różnica w ilości przerw, studentka ma ich prawie 6 razy mniej, znaczna różnica jest w przeciętnej długości przerw, wreszcie w ilości ruchów oka wstecz. W rezultacie daje to różnicę w szybkości czytania: studentka czyta prawie 10 razy szybciej.

Teraz rozumiemy dobrze znaczenie wyrobienia odpowiednich ruchów oka, doprowadzonych do stanu zmechanizowania.

Od nich zależy technika i szybkość czytania.

Czytelnik musi mieć wyrobione poprawne nawyki w rozpoznawaniu tekstu, musi chwytać wzrokiem duże części tekstu, szybko, regularnie, rytmicznie, bez cofania się. Zadaniem szkoły jest doprowadzić czytelnika od jednego do drugiego etapu.

Kiedy te nawyki rozwijają się najszybciej?

Okazuje się (Buswell), że decydujące są pierwsze cztery lata nauczania, podczas nich przyswaja się główne nawyki. Po 11 roku życia postęp się zmniejsza bardzo wyraźnie, nawyki z tego czasu niewiele różnią się od nawyków dorosłego.

Jak przedstawiają się procesy wzrokowe przy czytaniu głośnem i cichem?

Przy czytaniu głośnem ilość przerw jest większa, gdyż oko jest hamowane wy-

mawianiem i postrzega mniejsze całości. Czas trwania przerw jest przy czytaniu głośnem dłuższy, gdyż przyzwyczajamy się do nich czekając stale na wolniej idący proces wymawiania.

Inne różnice są drobne i bez większego znaczenia.

Z poprzednich stwierdzeń wypływa jasny wniosek, że czytanie ciche bardziej sprzyja wytworzeniu się poprawnych nawyków, a tem samem techniki czytania. Wymawianie powstrzymuje ruchy oka. U dobrego czytelnika oko wybiega zawsze naprzód, wtedy możemy czytać wyraziście, jeśli naprzód chwytamy wzrokowo wyrazy i ich znaczenie. Buswell mierzy tą odległością wzrokowo-głosową stopień czytelnictwa.

1. U czytelnika początkującego postrzeganie, wymawianie i rozumienie zbiegają się.
2. Czytelnik wprawniejszy wybiega znacznie wzrokiem przed wymawianie,
3. Czytelnik dobry nie pracuje głosem, czyta zatem szybciej, całą uwagę skupić może na zrozumienie.

Stąd nowy wniosek: rozwojowi techniki czytania przeszkadza wymawianie, a także szczątkowe jego formy, jak szeptanie, ruchy warg, tak często w szkole spotykane. Zwrócenie na te procesy uwagi i usunięcie ich wpływa dodatnio na zdobywanie wprawy w czytaniu, zwiększy przedewszystkiem szybkość.

Często spotykaną przeszkodą w opanowaniu techniki czytania są nowe lub trudne wyrazy. Oko, które biegło już równomiernie i szybko, zatrzymuje się nagle, przerwa trwa dłużej, pole postrzegania mniejsze. Wpływa to bardzo niekorzystnie na formowanie się poprawnych nawyków.

Zasadą powinnoby być używanie przez 4 pierwsze lata tekstów, zawierających znane wyrazy. Uczeń nie napotykając na trudności w rozpoznawaniu tekstu będzie czytał równo, bez zatrzymywań się długich, szybko.

Słownik ucznia można wzbogacić innemi sposobami, nie przez czytanie. Na ten ostatni sposób przyjdzie zresztą czas później.

Zakwestjonowano zatem wartość czytania głośnego przy wytwarzaniu techniki czytania — w porównaniu z czytaniem cichem.

Rozszerzmy to zestawienie.

Jak przedstawia się zrozumienie, ten najważniejszy człon czytania, w obu jego formach? Czytać to znaczy rozumieć treść, „człowiek nie rozumiejący treści gazety, nie umie jej przeczytać”.

Łatwiej jest zrozumieć tekst przy cichem czytaniu. Dokonywamy tylko dwu procesów: wzrokowego i myślowego, na nich skupiamy uwagę. Oba procesy mają charakter syntezy, z części zestawiamy całość.

Przy czytaniu głośnem dochodzi proces wymawiania, pochłania on część uwagi, a pozatem wprowadza nową trudność swym charakterem analitycznym: wzrokowo i myślowo już uchwyciliśmy całą myśl — zdanie, a teraz głosem ją analizujemy. Wykonywamy zatem czynności więcej i o sprzecznym charakterze. Daje to taki rezultat, że często po głośnem przeczytaniu tekstu trudno jest zrozumieć go, zwłaszcza jeśli staraliśmy się czytać wyraziście.

Niesłusznie zatem upatrywano umiejętność czytania w głośnem odtwarzaniu tekstu. Niesłusznie szkoła wprowadzała przewagę czytania głośnego, uczyła recytować przedewszystkiem, a nie rozumieć.

A przecież w życiu najczęściej czytamy cicho, czy to gazetę, czy książkę, czy to w bibljotece czy w czytelni.

Czytanie głośne ma jednak niezaprzeczone wartości społeczne i estetyczne. Dlatego też winno być nadal kultywowane, ale w odpowiedniej do znaczenia mierze — i wówczas, gdy „dziecko dojdzie do pewnej wprawy w rozpoznawaniu tekstu i dostatecznie wzbogaci zasób własnych przeżyć, aby móc odtwarzać uczucia innych". Nie powinno się zatem przystępować do głośnego czytania w początkach nauki.

Głośne czytanie stać się powinno raczej ćwiczeniem dykcji, niż czytania. Zmienić trzeba metody rozwijania go. Dziecko musi słyszeć poprawną wymowę, unikać zatem należy szczebiotania po dziecięcemu. Dziecko wtedy zaczyna myśleć, kojarzyć wyobrażenia, gdy ma dużą ilość doświadczeń. Wtedy trzeba o tych doświadczeniach rozmawiać z dzieckiem, rozszerzać jego zasób słownikowy.

To będzie przygotowaniem gruntu do czytania.

Jeszcze jeden sposób rozwijania czytania głośnego zasługuje na uwagę. Jeden uczeń czyta głośno, a wszyscy słuchają, książka jest jedna, lub reszta jest zamknięta. Wszyscy wtedy uważają, nie wybiegają naprzód, czytający musi czytać dobrze, by go wszyscy zrozumieli.

Należy zatem zrewidować stosunek do czytania głośnego, usunąć jego dotychczasową przewagę, zmienić i wydoskonalić sposoby dalszego rozwijania go

Bardzo ważnem zagadnieniem jest pokazanie dziecku, że „czytanie jest w jego ręku najpożyteczniejszem narzędziem", które ułatwi mu wiele prac, da mu potrzebne wiadomości, da przeżycia bogate i głębokie.

Dziecko musi wiedzieć poco czyta, widzieć jasno cel i potrzebę czytania. Trzeba nauczyć dziecko korzystać z czytania do różnych celów.

Dobry czytelnik ma na względzie rozmaite cele.

Inaczej przegląda gazetę, by się zorjentować we wszystkich ważniejszych zdarzeniach, inaczej patrzy na wyniki zawodów sportowych, inaczej wczytuje się w interesujące go zagadnienia ekonomiczne, inaczej czyta wiersz, inaczej szuka wyrazów w słowniku.

Im lepszy czytelnik, tem łatwiej „wyczytuje" to, co mu jest w tej chwili potrzebne, nie czyta wszystkiego.

O sposobie czytania decyduje cel.

Trzeba nauczyć dziecko wybierać z tekstu to, co jest w danej sytuacji ważne. Ciekawe wyniki przyniosły badania nad szybkością czytania i zrozumieniem. Wbrew oczekiwaniom okazało się, że zarówno u dzieci, jak i dorosłych da się zwiększyć znacznie szybkość czytania bez uszczerbku dla zrozumienia. Trzeba tylko kłaść stały nacisk na zrozumienie. Zwykle czytający szybko lepiej rozumieją tekst, niż czytelnicy powolni. Można to sprawdzić w każdej klasie. U dorosłych można prawie podwoić szybkość czytania. Oczywiście lepiej wytworzyć nawyki szybkiego czytania przed czwartym rokiem nauki, niż dopuścić do wytworzenia się nawyków powolności.

Zwiększenie szybkości czytania osiągnąć można różnemi środkami. Można zachęcić uczniów do szybkiego czytania. Zachęcić można przez wyjaśnienie znaczenia tej sprawy lub przez urządzanie co pewien czas konkursów szybkiego czytania z zapisywaniem wyników.

Dużą rolę odegra zwalczanie przyzwyczajenia szeptania lub poruszania wargami po wytłumaczeniu szkodliwości tego. Skutecznem jest pokazywanie na krótko niedługich tekstów, uczniowie odtwarzają później ten tekst ustnie lub

piśmiennie, odpowiadają na zawarte w nim pytania, wykonują polecenia i t. d. Badania psychologiczne i pedagogiczne nad czytaniem przyniosły już obfity plon. Analiza nowego programu i zawartych w nim wskazań metodycznych pozwala stwierdzić całkowite wykorzystanie ustalonych już dziś faktów.

Powiększa się rolę czytania cichego, jako środka rozwijającego technikę, a na poziomie wyższym dającego lepsze zrozumienie treści, jako metodę pracy.

W czytaniu głośnem widzimy duże ustopniowanie wymagań, nim dojdziemy do czytania estetycznego. Przygotowują grunt rozmowy i ćwiczenia słownikowe.

Silny bardzo nacisk kładzie się na czytanie różnych tekstów, w różnych celach, ze zrozumieniem i odczuciem potrzeby praktycznej. Technika czytania ma być wyrabiana przedewszystkiem w klasach niższych, w klasach wyższych czytanie ma dostarczać treści.

Które ze zdobytych dotychczas wiadomości mogą mieć największe znaczenie dla nauki w klasach łączonych?

Największe znaczenie ma niewątpliwie podkreślenie istoty i znaczenia czytania cichego. Mimo pewnego zwrotu w tym kierunku, nie jest ono jeszcze dostatecznie doceniane i w praktyce rozwijane. Trzeba stanąć na stanowisku, że nie jest to tylko zło konieczne, jest to jednocześnie wartościowsza forma pracy od czytania głośnego.

Będziemy zatem stosować czytanie ciche chętnie, nietylko z konieczności. Druga bardzo ważna rzecz, to dawanie różnego rodzaju tekstów do czytania w różnych celach. Wtedy wystąpi i odczucie potrzeby czytania i zrozumienie treści. Trzeba dawać do czytania książki, gazety, pisemka, książki popularnonaukowe, afisze, plany pracy, instrukcje i t. d. Inne stwierdzenia są również ważne, ale mają charakter raczej ogólny.

Na zakończenie kilka projektów ujęcia czytania w klasach łączonych zgodnie z przedstawionemi wskazaniami.

1. Zbieramy w związku z jakiemś zagadnieniem kilkanaście ilustracyj, pocztówek. Zawieszamy je w klasie i wypisujemy lub odsłaniamy napisany wcześniej plan pracy, zawierający polecenia:
przyjrzeć się obrazkom,
przeczytać cicho kartki rozdane przez dyżurnych,
przypiąć kartki pod odpowiedniemi obrazkami.
Dzieci zabierają się do pracy, nauczyciel przechodzi do zajęć z drugą klasą, po ukończeniu zajęć głośnych zadaje pracę cichą, a wraca do sprawdzenia pracy klasy poprzedniej. Sprawdzenie polega na odczytaniu głośnem kartek przed obrazkami. Drobne trudności techniczne dadzą się usunąć.

2. Wybieramy łatwą do zrobienia ozdobę. Piszemy na tablicy dokładną instrukcję jak ją wykonać, zawieszamy wzór, dzieci zabierają się do pracy. Organizacja pracy, sprawa materjału może być również omówiona piśmiennie. Nauczyciel rzuca od czasu do czasu okiem na pracę dzieci, wraca do omówienia jej dopiero przy końcu, a w tym czasie pracuje z inną klasą (nauka głośna).

3. Po głośnem przeczytaniu czytanki (lub w domu) dajemy polecenie znalezienia odpowiedzi tekstem na zapisane na tablicy pytania. Właściwe teksty dzieci zaznaczą z boku numerami pytań, a pod koniec lekcji nastąpi spraw-

dzenie przez odczytanie. W czasie cichej pracy dzieci nauczyciel pracuje z inną klasą.

4. Z klasą wyższą można spróbować takiej pracy. Przeglądamy czytanki. Każemy znaleźć czytanki związane z pewnym tematem, wypisać ich tytuły (w kolumnie po lewej stronie kartki) i wynotować oddzielnie podobieństwa i różnice (obok tytułów). Przy końcu godziny sprawdzamy, omawiamy. Omawianie można przenieść na następną godzinę.

Przykładów różnorodnego ujmowania cichego czytania w klasach łączonych można obmyśleć dużo.

Dużo projektów traktowania cichego czytania znaleźć można w pracy Wiącka i Ciepielewskiego — „Czytanie w szkole powszechnej". Niektóre z nich dadzą się zastosować w klasach łączonych.

Fr. Król.

NAUCZANIE ŁĄCZNE W SZKOLE JEDNOKLASOWEJ

(dokończenie)

Dlatego mowa ojczysta w szkole 1-klas. wymaga specjalnej troski i opieki, szczególnie w pierwszych dwóch latach nauczania. Celem łatwiejszego i szybszego opanowania języka autor zaleca następujące środki:

a) poglądowość, która ułatwia wzbogacenie słownika. Stosowanie tej zasady nie nasuwa żadnych trudności, ponieważ otoczenie dostarcza mnóstwo wartościowego materjału do niezbędnych i systematycznych ćwiczeń językowych, a pozatem pobudza dzieci do swobodnego wypowiadania się;

b) rozszerzając i pogłębiając potrzebę mówienia, nauczyciel równocześnie przyzwyczaja dzieci do poprawnego wyrażania się i użycia różnych form językowych;

c) umiejętne wyzyskanie dla celów językowych zamiłowania dziecka wiejskiego do czynności i spontanicznej gotowości do każdej pracy wogóle;

d) silnie rozwinięty popęd do ruchu, radość z ruchów rytmicznych i mówienia zbiorowego zwiększają zasób czynników, pobudzających do ekspresji słownej.

Dzieci pierwszego rocznika uczą się od dzieci rocznika drugiego. Dzieci — jak mówi autor — najchętniej i najłatwiej uczą się od innych dzieci. Nietylko odpowiadają na pytania nauczyciela, lecz również same pytają i układają najróżniejsze szeregi, bądź pod kierunkiem nauczyciela, bądź też w godzinach pracy cichej. W ten sposób dzieci młodsze przyswajają sobie mnóstwo zwrotów językowych i niezbędnych form gramatycznych, przyzwyczajają się do samodzielnych ćwiczeń i stosowania metody samokontroli. Autor odróżnia dwa rodzaje ćwiczeń językowych:

a) regularne i systematyczne ćwiczenia gramatyczne (zwykle nauka głośna);

b) ćwiczenia techniczne (wyćwiczenie, ćwiczenie słownikowe, wzbogacenie słowniczka i t. p.).

Tak np. w związku z opracowywaniem ośrodka „łąka" dzieci przerabiają następujące ćwiczenia techniczne w mówieniu; jakie zwierzęta żyją na łące, jakie kwiaty rosną w rowach, kto idzie przez łąkę, kto biega po trawie, kto przeskakuje rów, kto wygania krowy na pastwisko, z kim idzie ojciec na łąkę, kogo ogrzewa słońce, kto zagrabia siano i t. p.

7) Ć w i c z e n i a p i s e m n e. Ćwiczenia techniczne w mówieniu są pod-

stawą do ćwiczeń pisemnych. Na tle np. powyższego ośrodka „łąka" wyodrębniają się następujące tematy do ćwiczeń pisemnych: „Bocian chwycił żabę. Zbierałem kwiaty na łące. Przeskoczyłem rów. Ukryłem się w sianie. Siedziałem na furze. Chwyciłem motyla i t. p." Tematy do ćwiczeń pisemnych w 1 i 2 roczniku w zasadzie ustala nauczyciel; niekiedy uwzględnia się tematy dowolne.

W ścisłym związku z ćwiczeniami pisemnemi odbywa się nauczanie ortografji. Autor odróżnia dwie zasadnicze formy:

a) Po ustaleniu tematu dzieci wypowiadają zdania, które zamierzają pisać. Inne dzieci zapisują na tablicy trudniejsze wyrazy. Następuje dyskusja, ew. korekta, uzasadnienie pisowni i powtórne zapisanie wyrazu przez nauczyciela. Opracowane w ten sposób wyrazy dzieci przepisują do swoich zeszytów, a potem opracowują zadanie pisemne.

b) Druga forma, to napisanie wypracowania bez specjalnych ćwiczeń przygotowawczych. Zadania te po ukończeniu przeglądają dzieci starsze, które zwracają uwagę młodszym kolegom na błędy i niedokładności i pobudzają ich do świadomej i samodzielnej korekty. W razie potrzeby pomocnicze siły pedagogiczne udzielają odpowiednich wskazówek również w czasie wykonania ćwiczenia.

8) Czytanki i bajki uzupełniają i pogłębiają materjał nauczania.

9) Nauka religji stanowi przedmiot oddzielny i w miarę możności łączy się z ośrodkiem pracy.

10) Nauka rachunków jest oddzielna dla rocznika 1-go i 2-go.

a) Przez wykorzystanie materjału rzeczowego z środowiska, zarówno w przykładach wprowadzających, jak i w zadaniach do ćwiczeń utrzymuje się kontakt z danym ośrodkiem. Posługiwanie się wyłącznie tylko liczydłem autor uważa za mniej wskazane, ponieważ — jak się wyraża — jest dla tych celów zanadto „drewniane".

b) Najwięcej czasu w nauce rachunków zajmują ćwiczenia techniczne, popierwsze dlatego, że są niezbędne, a powtóre dlatego, że czas na naukę głośną jest ograniczony. Celem ożywienia nauki autor radzi nawiązać w zadaniach do przeżyć dziecka. W ten sposób dziecko staje wobec zadań z życia praktycznego oraz konieczności ich rozwiązania, co pobudza do dobrowolnej i samodzielnej pracy i podejmowania dalszych wysiłków.

11) Nauka czytania i pisania. Aby opanować technikę czytania i pisania, jest koniecznością zachowanie ciągłości i systematyczności ćwiczeń. Połączenie tych ćwiczeń z innemi przedmiotami nasuwa więc wielkie trudności. Dlatego autor łączy naukę czytania i pisania tylko wtedy, gdy to jest możliwe i naturalne.

Tak mniej więcej przedstawia się program nauczania łącznego w pierwszych dwóch rocznikach szkoły 1 kl. oraz plan zajęć, skupionych dokoła danego ośrodka pracy. Jak z tego wynika, środowisko jest punktem wyjścia i ośrodkiem centralnym nauki w szkole. Tematy, zarysowujące się na tle otoczenia, są ułożone według pewnego planu, zgóry przewidzianego przez nauczyciela, co nie wyklucza możliwości uwzględnienia wybitniejszych zdarzeń bieżących oraz zainteresowań i inicjatywy dzieci. W miarę potrzeby nauczyciel przestawia poszczególne tematy lub uzupełnia je nowemi, dzięki czemu program jest elastyczny i zawsze przystosowany do życia.

VI. NAUKA ŁĄCZNA W WYŻSZEJ GRUPIE PRACY (ROCZNIKI 3 — 8).

Sposób opracowania poszczególnych ośrodków jest pod wieloma względami podobny do metody, stosowanej w niższych klasach szkół elementarnych miasta Wiednia. W szkołach wiedeńskich — jak wiadomo — opracowanie każdego tematu odbywa się z pięciu punktów widzenia,[1]) a mianowicie:

1) ogólne ujęcie otoczenia: wrażenie, nauka o rzeczach, nauka o kraju rodzinnym;

2) językowe ujęcie otoczenia: wyrażenie przez mowę (i czytanie), wyrażenie przez pismo;

3) liczbowe ujęcie otoczenia: wyrażenie przez liczbę (rachunek), wyrażenie przez formę (orjentacja w przestrzeni);

4) artystyczne ujęcie otoczenia: wyrażenie przez pracę ręczną (rysunek i roboty ręczne), wyrażenie przez dźwięk (śpiew i muzyka);

5) ruchowe ujęcie otoczenia: wyrażenie przez ruch, t. j. przez ćwiczenia cielesne.

Nieco inny charakter przyjmuje nauka łączna roczników 3 — 8, gdzie bezpośredni impuls do pracy w miarę możności wychodzi od dzieci. Nauczyciel, kończąc jakiś temat, zapytuje uczniów, jakim tematem chcieliby się zająć na następnych lekcjach. Niekiedy same dzieci występują z inicjatywą. Punktem wyjścia wszelkiej nauki są potrzeby dzieci. Na tle tych potrzeb, wątpliwości i gotowości poznania nauczyciel dopomoże do sformułowania zagadnienia, które zostaje rozpatrywane i wyświetlone z różnych punktów widzenia. Ono jest podstawą całej pracy i kryterjum doboru wszystkich tematów. Wybór materjału odbywa się w zależności od potrzeb i w związku z danem zagadnieniem oraz ze stanowiska jego organicznej całości, a więc samego przebiegu nauczania.

Jest rzeczą zrozumiałą, że tak pojęte nauczanie łączne nie może być realizowane w ramach planu godzin z podziałem na przedmioty nauczania, gdzie materjał jest ułożony systematycznie i jednostajnie i narasta w pewnej kolejności, określonej zgóry i z punktu widzenia danego przedmiotu. Natomiast w nauce łącznej główny nacisk przypada na dokładność, szczegółowość i wielostronność omówienia oraz na wewnętrzne połączenie całego materjału, co wypływa w sposób naturalny z samej nauki.

Należy dodać, że układ poziomy planu nauki łącznej w tem znaczeniu nie pokrywa się z planem koncentracyjnym w myśl koncepcji Zillera, który usiłowałześrodkować wszystkie przedmioty dokoła jednego z przedmiotów nauczania (religji), wychodząc z założenia, że plan nauczania winien być tak opracowany, aby dla każdego stopnia nauczania został wyznaczony materjał, mający odgrywać rolę koncentrującego ośrodka, dokoła którego wszystko się peryferycznie układa i z którego na wszystkie strony wybiegają łączące nici, aby w ten sposób wprowadzić w młodą duszę „wielki i jaknajściślej w swoich częściach powiązany krąg myśli" [2]). Jak z tego wynika, koncentracja Zillerowska była zewnętrzną, podczas gdyześrodkowanie w nauce łącznej odbywa się od wewnątrz.

Prowadząc wyłącznie tylko naukę łączną, autor usiłuje wyczerpać w ten sposób cały materjał, przewidziany programem urzędowym. Nauka łączna w tem znaczeniu nie jest więc tylko uzupełnieniem nauki, prowadzonej systematycznie

[1]) Nawroczyński B. — Zasady nauczania. Str. 403 i nast.
[2]) Nawroczyński B. — Zasady nauczania. Str. 391.

według przedmiotów, jak np. u B. Otta, lecz zmierza do wyczerpania całego materjału, objętego urzędowym programem i zastępuje naukę według przedmiotów.

Nauka w wyższej grupie pracy — jak wspomniałem — koncentruje się około zagadnień, wysuniętych przez same dzieci. Uwzględniając samorzutne zainteresowania dzieci, nauczyciel kieruje przebiegiem ich uzewnętrznienia; dopomoże więc do sformułowania zagadnienia oraz wszechstronnego jego opracowania. Są różne źródła, które pobudzają dzieci do stawiania pytań i z których wyrastają zagadnienia. Autor odróżnia trzy zasadnicze przyczyny, które w sposób bezpośredni pobudzają do rozważań i pracy, a mianowicie:

1) aktualne zjawiska przyrody, które dzięki swej bezpośredniości i żywotności działają na sferę uczuciową i poznawczą dzieci;

2) nauka w szkole, bądź też obyczaje i święta wiejskie i t. p.;

3) książki, pisma i gazety.

Zależnie od potrzeb i aktualnych zainteresowań dzieci, ustala się zagadnienie, dokoła którego koncentruje się praca w szkole przez pewien okres czasu. Tak np. w roku szkolnym 1923/24 opracowano następujące zagadnienia.

1) Wiatr. 2) Ameryka Południowa. 3) Misja. 4) Kopalnie. 5) Piękne krajobrazy górskie. 6) Zbliżenie Marsa ku ziemi.

Na opracowanie każdej jednostki nauczania autor przeznacza przeciętnie 7 tygodni, zależnie od rzeczywistej potrzeby. Dla przykładu rozpatrzmy przebieg pracy w związku z opracowaniem ośrodka p. t. „wiatr".

W jesieni dzieci, obserwując działanie wiatru, zapytały się w szkole o przyczyny powstania wiatru. W czasie pogadanki na ten temat pojawiały się różne pytania, na które dzieci albo nie umiały odpowiedzieć, albo dawały odpowiedzi niedość prawidłowe. Na tle tych pytań, mętnych wyobrażeń, wątpliwości i niejasności powstało zagadnienie, a równocześnie uświadomiono sobie przypuszczalne granice tego zagadnienia oraz tematy pokrewne, związane z ośrodkiem centralnym. Nauczyciel, kierując pracą uczniów i uzupełniając poruszone tematy, dba przedewszystkiem o należyte ich uporządkowanie, zwracając uwagę dzieci na sprawy szczególnie ważne. Po rozplanowaniu materjału następuje jego opracowanie. Przebieg pracy był następujący.

Kierunek wiatru. Strony świata. Siła wiatru. Układanie skali wiatru według jego siły. Przyrządy do mierzenia siły wiatru. Ciśnienie powietrza. Sporządzenie łatwiejszych przyrządów. Zależność siły wiatru od jego szybkości. Obliczenie szybkości wiatru, samolotu, pociągu, okrętu, samochodu, cyklisty, biegacza, lotu ptaków i t. p. (materjał do zadań z rachunków). Przyrządy do wskazywania kierunku wiatru.

Powstanie wiatru. Prądy morskie i prądy w powietrzu. Równik. Bieguny. Pory dnia i pory roku. Rodzaje wiatru. Niebezpieczeństwo na morzu, w pustyni i w górach. Opieka nad okrętami i podróżującymi. Cud na morzu. Stosowne wiersze i czytanki. Inscenizacja.

Temperatura we dnie i w nocy. Dobre i złe przewodniki ciepła.

Podróż Krzysztofa Kolumba. Odkrycie Ameryki. Rysunek okrętu drewnianego, parowca oceanicznego (wykazać postęp kultury). Pierwsza łódź. Odkrycie wiosła. Czego nasi ojcowie nauczyli się od zwierząt. Odkrycie steru. Pierwszy ża-

glowiec. Dlaczego budowano większe łodzie? Dlaczego z drzewa dębowego? Pierwszy okręt i t. d.

Wycieczka do wiatraka. Sprawozdanie z wycieczki. Sporządzenie modelu. Obliczenie mąki i ospy z pewnej ilości zboża. Wykorzystanie do zadań rachunk. ceny mąki i chleba, zboża, potrzebnego do hodowania trzody chlewnej i t. p. Dlaczego w Holandji jest dużo wiatraków? Krajobraz holenderski. Szkic.

Wykorzystanie działania wiatru dla celów praktycznych (wialnia, miech kowalski, harmonjum, instrumenty dęte). Wyrazy złożone, w których powtarza się wyraz „wiatr". Ospa wietrzna i inne choroby zakaźne. Obrazy, które przedstawiają działanie wiatru (dla zrozumienia i umiłowania sztuki).

Tematy do wypracowań i dyktand, wogóle do wszystkich ćwiczeń pisemnych są dostosowane do całości pracy w danym okresie czasu i stanowią integralną część materjału nauczania.

Oprócz ćwiczeń pisemnych, wykonywanych w czasie zajęć szkolnych, każde dziecko przygotowuje na dzień następny jedno zadanie domowe, zwykle krótkie wypracowanie na temat, związany z pracą w szkole lub obserwacją i przeżyciem w czasie pozaszkolnym. Tematy do zadań obierają sobie dzieci dowolnie i odczytują swoje prace w szkole, dzięki czemu wszystkie dzieci mają możność korzystania z prac indywidualnych. Nauka w szkole najczęściej pobudza tylko do pracy, a dzieci wykorzystują materjał, opracowując go samodzielnie z własnego punktu widzenia i uzupełniając go własnemi przeżyciami.

Co pewien okres czasu, zwykle co pół roku, dzieci sporządzają zestawienie wszystkich prac. Przegląd ten ułatwia m. in. nauczycielowi orjentowanie się w kierunkach zainteresowań poszczególnych uczniów.

Niezależnie od tego sporządzają dzieci pod koniec roku szkolnego przegląd materjału, uporządkowany według przedmiotów (historja, geografja, przyroda, ogólne). W ten sposób odbywa się powtórzenie całości materjału rocznego. Ponadto dzieci piszą kolejno protokóły z przebiegu całodziennej pracy w szkole, które w miarę potrzeby są punktem wyjścia nauki w dniu następnym.

Celem lepszego utrwalenia materjału oraz urozmaicenia nauczania, nauczyciel wykorzystuje od czasu do czasu gry dla celów dydaktycznych (loterja do historji i geografji). Na pasku papieru, umieszczonym stale na ścianie, zaznacza się epoki, które ilustrują postęp kultury i które ułatwiają orjentowanie się w przeszłości.

VII. UWAGI OGÓLNE.

Tak mniej więcej przedstawia się sposób postępowania przy opracowywaniu jednego zagadnienia. Autor stwierdza, że:

1) zespalając różnorodny materjał w jedną harmonijną całość, nie zaniedbuje żadnego przedmiotu nauczania;

2) każdy dzień pracy jest równocześnie przygotowaniem do dalszej nauki w dniu następnym;

3) nie zużywając czasu na specjalne wprowadzenie i przygotowanie materjału nauczania w każdej godzinie, rozporządza większą ilością czasu dla opracowania samego zagadnienia.

Rudolf Narloch.

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

Szkoły „niżej zorganizowane". Zeszyt 6—7 „Oświaty i Wychowania" (sierpień—wrzesień 1934) przynosi między innemi artykuł St. Dańcewicza, związany z potrzebą opracowania specjalnych programów dla szkół I i II stopnia jako odrębnych całości, któreby pozwoliły w trudniejszych warunkach organizacyjno-gospodarczych, zrealizować najważniejsze składniki programowe wszystkich trzech szczebli. (Por. art. 12 Ustawy o ustroju szkolnictwa z dn. 11 marca 1932 roku).

Autor, biorąc za podstawę t. zw. **„Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechne I i II stopnia. Szkoły powszechne III stopnia o 5 i 6 nauczycielach"** [1]), zaznajamia ogół nauczycielstwa szkół powszechnych, w jakim kierunku zmierzać będzie nietylko organizacja pracy, ale i zasady doboru materjału nauczania w szkołach niższych stopni ustrojowych. Następnie przez szczegółowe porównanie dawnych i nowych planów godzin omawia zalety tych ostatnich, które przyczynią się niewątpliwie zarówno do uporządkowania i uproszczenia dotychczasowego chaosu, gdy chodzi o wewnętrzną organizację szkoły, jak i do podniesienia poziomu wyników pracy pedagogiczno-dydaktycznej.

Korzyści, płynące z ustalenia dość licznie wprawdzie zróżnicowanych, lecz zato celowo i jednoznacznie skonstruowanych warjantów organizacyjnych, okażą się jeszcze większe, gdy opracowane zostana specjalne programy nauczania według wskazówek, zawartych we wspomnianych „wytycznych". W układzie materjału naukowego tych programów ma być uwzględniona i to w całej rozciągłości t. zw. zasada cykliczności dwu- i trzyletniej, a przy poszczególnych przedmiotach „nauka cicha", umożliwiająca pracę w kompletach, powstałych przez łączenie klas, doczekać się ma należytego i wszechstronnego opracowania.

Szczególnie silnie zostały podkreślone w „Wytycznych" takie podstawowe zagadnienia pracy w szkołach I i II stopnia jak: rodzaje nauki cichej, sposoby jej prowadzenia, zakres nadającego się do niej materjału, a nawet poszczególne tematy, stosunek nauki cichej do głośnej i pracy domowej ucznia oraz wyzyskanie podręcznika i pomocy naukowych. W zakończeniu autor zaleca, by wobec tymczasowego braku programów, opracowanych dla tych kategoryj szkół, nauczycielstwo, pracujące w szkołach 1-o do 6-o klasowych, posługiwało się „Wytycznemi" już dzisiaj nietylko jako drogowskazem przewodnim lecz nawet i jako wskazówką praktyczną przy realizowaniu idej i zasad, na jakich będzie oparta praca wychowawczo-dydaktyczna w szkołach „niżej zorganizowanych".

K. G.

[1]) Opracowane przez Min. W. R. i O. P. i ogłoszone drukiem (na prawach rękopisu) przez Państwowe Wydawnictwo Książek szkolnych we Lwowie, 1934. Do nabycia w cenie 60 gr. tamże (ul. Kurkowa 21) względnie w Warszawie („Książnica-Atlas", ul. Nowy Świat 59).

OD ADMINISTRACJI

P. T. Prenumeratorom czasopism pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego przypominamy, że czas już wnieść przedpłatę za II-gie półrocze 1934/35. Załączamy w tym celu do każdego numeru blankiet nadawczy P. K. O.

P. T. Prenumeratorom, którzy nie uregulowali dotychczas w całości prenumeraty za I półrocze zmuszeni będziemy przerwać wysyłkę czasopisma.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.